

DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v9n3p251-276>.

METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM: uma experiência de qualidade no ensino superior de Administração

André Gobbo¹

Bernadette Beber²

Simoni Urnau Bonfiglio³

RESUMO

A educação pós-moderna requer a inovação das técnicas de ensino-aprendizagem. Nesta seara é que surgem as metodologias ativas de aprendizagem, as quais podem ser colocadas a serviço da garantia da qualidade do ensino da Administração. A metodologia ativa se baseia no formato de que o aluno ao utilizar 'experiências reais ou simuladas' tem capacidade de solucionar problemas advindos de atividades essenciais que se encontra inserido. Neste artigo se relatam duas estratégias que podem ser usadas pelos professores do ensino superior para promoção de atividades em ambientes de aprendizagem ativa, em sala de aula e fora dela. O presente estudo tem abordagem qualitativa e quanto aos seus objetivos se caracteriza como exploratória-descritiva; já quanto aos procedimentos técnicos se configura como bibliográfica e documental e a interpretação dos resultados, como análise de discurso interpretativo. Espera-se que ele seja a oportunidade para a discussão de novos rumos a serem dados ao ensino superior brasileiro que, conforme estudado, cada vez mais está forçado a garantir a plena qualidade do ensino que se dispõe a oferecer.

1 Professor da Faculdade Avantis, de Balneário Camboriú-SC. Mestre em Ciências da Educação. E-mail: gobbo@avantis.edu.br.

2 Professora da Faculdade Avantis, de Balneário Camboriú-SC. Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) na área de mídia e educação. Avaliadora de Instituições de Educação Superior e de Cursos de Graduação do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASIS). Membro do Comitê de Ética da Faculdade Avantis.

3 Professora de Graduação em Psicologia, Pedagogia e Administração (Unifebe, Avantis). Mestre em Educação pela UCSA/EDAN. E-mail: simonibon7@gmail.com.

Palavras-chave: Metodologias ativas de aprendizagem. Ensino superior. Administração. Portfólio. Ação comunitária.

ACTIVE METHODS OF LEARNING: a quality experience in higher education of Administration

ABSTRACT

Postmodern education requires innovation in teaching and learning techniques. It is in such areas that the active learning methodologies come to light. These methodologies can be used to ensure the quality of teaching of Administration. The active methodology is based on the fact that the student has the ability to solve problems resulted from essential activities in the context where it is inserted when they use “real or simulated experiences”. In this paper we report two strategies that can be used by teachers in higher education for the promotion of activities in active learning environments, both in the classrooms and outside them. This study has a qualitative approach and its objectives can be characterized as exploratory-descriptive; the technical procedures are classified as bibliographic and documentary and the results interpretation is described as an interpretative discourse analysis. It is hoped that it will be an opportunity for discussion of new directions to be given to higher education in Brazil, which has accordingly to studies been increasingly forced to ensure full quality of education.

Keywords: Active learning methodologies. Higher education. Administration. Portfolio. Community action.

MÉTODOS DE APRENDIZAJE ACTIVO: una experiencia de calidad en la educación superior de Administración

RESUMEN

La educación posmoderna requiere innovación en las técnicas de enseñanza y aprendizaje. En este campo se está convirtiendo

metodologías de aprendizaje activo, que se pueden colocar al servicio de garantía de calidad de la enseñanza de administración. La metodología activa se basa en el formato de la estudiante a usar 'experiencias reales o simuladas' tiene la capacidad de resolver los problemas derivados de las actividades principales que se inserta. En este artículo se presentan dos estrategias que pueden ser utilizadas por los docentes en la educación superior para la promoción de la actividad en ambientes de aprendizaje activo en el aula y fuera de ella. Este estudio es un enfoque cualitativo y en cuanto a sus objetivos se caracteriza por ser exploratorio y descriptivo; Ya en los procedimientos técnicos se configura como la literatura y documentos y la interpretación de los resultados, como el análisis del discurso interpretativo. Se prevé que será la oportunidad de discutir nuevas direcciones que deben adoptarse para la educación superior de Brasil, como estudiado, está cada vez más forzada a garantizar la plena calidad de la enseñanza que está dispuesto a ofrecer.

Palabras clave: Metodologías de aprendizaje activo. Educación Superior. Administración; Cartera. La acción comunitaria.

Introdução

Professores de todos os níveis, mas sobretudo os do ensino superior, encontram-se constantemente desafiados pelas aceleradas mudanças advindas com a Era do Conhecimento. Diante deles, aula após aula, encontra-se uma geração de alunado que domina as ferramentas tecnológicas e está em contato com as informações em um simples toque pela tela dos seus *smartphones*.

Para que a sala de aula não se torne algo enfadonho, monótono e de meras exposições do conhecimento que o educador julga deter, a educação pós-moderna requer a inovação das técnicas de ensino-aprendizagem. Nesta seara é que surgem as metodologias ativas de aprendizagem, as quais podem ser colocadas a serviço da garantia da qualidade do ensino e, para isso, exige-se tanto do educador quanto dos educandos uma quebra de paradigmas do que é educar e do que é aprender.

Nesta nova práxis entende-se que o ensino superior brasileiro deve ir além da mera formação técnica e profissional, mas em cumprimento às normas governamentais que regem o setor, devem também estar voltadas para um ensino mais humanizado, diferente, desafiador, capaz de criar profissionais pensadores, críticos e que, de forma ética e eficiente, sejam capazes de contribuir para a evolução da sociedade brasileira.

Neste artigo os autores discutem como as metodologias ativas de aprendizagem contribuem para a qualidade do ensino superior brasileiro no curso de Administração. Para isso, eles realizaram pesquisas bibliográficas e documentais de experiências práticas que se utilizam das metodologias ativas de aprendizagem que contribuem para a formação integral do ser humano, sem descuidar da sua formação profissional.

Para se atender à problemática apresentada, tem-se por objetivo deste estudo demonstrar como as metodologias ativas de aprendizagem auxiliam o docente do ensino superior para a melhoria da qualidade da educação. Sob esta perspectiva, reside a relevância do presente artigo, uma vez que este serve muito além de compartilhar relatos de experiências positivas no processo de ensino-aprendizado no ensino superior, mas como meio de contribuir para o debate entre as Instituições de Ensino Superior (IES) que cada vez mais se sentem pressionadas pelos órgãos governamentais e a sociedade, em mensurar a qualidade do ensino oferecido.

Justifica-se, portanto, este estudo pelo fato de ele estar contribuindo para o debate sobre a qualidade educacional, mas também pelo fato de que é cada vez mais necessário aprofundar os estudos relacionados com a melhoria da qualidade educacional das IES, qualidade esta que nos últimos anos assumiu uma posição estratégica como eixo central de desenvolvimento qualitativo e produtivo da sociedade.

Por meio desta pesquisa de abordagem qualitativa, espera-se contribuir para que o tema qualidade educacional seja melhor compreendido e também que se possa oferecer subsídios para o avanço científico nesta área por meio de relatos de experiência que podem

ser incorporados no ensino superior de maneira interdisciplinar e, consequentemente, que se promova a melhoria da educação superior brasileira, com a participação e encantamento de docentes e discentes.

Procedimentos metodológicos

Seguindo os conceitos de Beuren et al. (2008), o presente estudo tem abordagem qualitativa; quanto aos seus objetivos, caracteriza-se como exploratória-descritiva; já quanto aos procedimentos técnicos se configura como bibliográfica e documental; a interpretação dos resultados se dá pela análise de discurso interpretativo.

Considerando os requisitos citados por Abrileri (2011) para a qualidade na formação do administrador, no ano de 2013, com os acadêmicos do curso de Administração de uma instituição de ensino localizada no município de Balneário Camboriú-SC, foram desenvolvidas duas atividades específicas: a primeira, em 2013/1, o uso do portfólio; a segunda, em 2013/2, a realização da prática comunitária para o extramuro da Academia. Tais atividades/metodologias foram coordenadas pelo professor das disciplinas Competências Comunicativas e Comunicação Empresarial, porém a segunda tem caráter interdisciplinar.

O uso do portfólio foi aplicado na turma B do primeiro período de Administração com 54 acadêmicos, e a prática comunitária com 130 acadêmicos divididos em 20 equipes com 7 integrantes em cada grupo, que desenvolveram as atividades em instituições filantrópicas em quatro municípios: Balneário Camboriú, Itapema, Itajaí e Tijucas. Além dos acadêmicos, 57 voluntários se dispuseram à execução da tarefa. Após a formação das equipes e o plano de trabalho, as pessoas definiram as ações dividindo as tarefas entre os componentes do grupo, bem como o orçamento dos prováveis custos para a realização da atividade, que foi desenvolvida durante oito semanas, culminando com o seminário de encerramento.

Para a avaliação do uso do portfólio, utilizou-se a autoavaliação dos acadêmicos por meio da revisão dos seus trabalhos. Depois

de dois meses, o equivalente a nove aulas, cada aluno respondeu a cinco perguntas abertas autoavaliando seu progresso, ou não, na arte de escrever. Todos realizaram a atividade proposta, anexando-a ao portfólio, porém, para a análise, selecionou-se as respostas de 19 alunos que representam o sentimento da maioria dos pesquisados – conforme apresentados e discutidos no item 3 deste artigo.

Os documentos que serviram de base para a coleta dos dados primários deste estudo foram os relatórios produzidos pelos acadêmicos e entregue ao professor, o qual fez a análise de discurso interpretativo, relacionando-os com os dados secundários que tratam sobre a qualidade no ensino superior brasileiro.

Qualidade no ensino superior

As demandas do mercado de trabalho exigem profissionais bem qualificados e a educação superior toma ponto de referência. A isso, a qualidade profissional assume caráter decisório e a formação ofertada por meio do ensino superior é o elo entre o saber, o fazer e o saber fazer com propriedade, cabendo a ele alimentar na formação do alunado visão ampla, pessoal e compartilhada, como uma força motriz para gerar o aperfeiçoamento profissional.

Diante desta realidade, surgem os ambientes desafiadores e motivadores, dentro e fora da sala de aula, os quais, por sua vez, destacam a importância da formação dos profissionais docentes ao domínio das tecnologias de informação e comunicação sendo capazes de utilizar esses recursos como novos meios de aprendizagem, tão quanto e não mais importante, é o domínio irrestrito da apropriação do conhecimento formal, possibilitando assim o desenvolvimento das habilidades cognitivas para que o educando seja capaz de realizar tarefas de modo eficaz e eficiente. Segundo Delors (2000, p. 142-143):

São as universidades, antes de mais nada, que reúnem um conjunto de funções [...] associadas ao progresso e a transmissão do saber: pesquisa inovação, ensino e formação, educação permanente. [...] Numa

época em que o volume de conhecimentos e de informações passa por um crescimento exponencial, em que se espera das instituições de ensino superior que satisfaçam as necessidades educativas de um público cada vez mais numeroso e variado, adquire cada vez mais importância a qualidade da formação dada aos professores e a qualidade do ensino prestado pelas instituições do ensino superior. Estas têm um papel decisivo a desempenhar na formação de professores, na instauração de relações estreitas com os estabelecimentos de formação pedagógica [...].

Nesta perspectiva cabe considerar que, se por um lado se necessita de funcionalidade nos mecanismos internos das instituições de ensino superior, por outro se requer um processo desafiador de aprendizagem em que se desencadeie eficiência e eficácia para a construção do saber elaborado. Neste sentido, o autor supracitado considera que:

Num mundo em que os recursos cognitivos, enquanto fatores de desenvolvimento, tornam-se cada vez mais importantes do que os recursos materiais a importância do ensino superior e das suas instituições será cada vez maior. Além disso, devido à inovação e ao progresso tecnológico, as economias exigirão cada vez mais profissionais competentes, habilitados com estudo de nível superior (DELORS, 2000, p. 140).

No que diz respeito a isso, na década de 1980 surgem as primeiras discussões sobre a necessidade da qualidade no ensino superior e Groot, no ano de 1983, determina que ‘qualidade’ é um conjunto prévio de objetivos que devem ser satisfeitos. No ano de 1985, Ball caracteriza qualidade como um ajuste ao propósito (finalidade). Já em 1988, Barnett e em 1989, McClain, Krueger e Taylor definem a qualidade como valor agregado (WATTY, 2005).

Dentro deste enfoque, em 1993, Harvey e Green classificam a qualidade no ensino superior como sendo: qualidade – fenômeno excepcional; qualidade – perfeição ou coerência; qualidade – ajuste

a um propósito; qualidade – relação custo benefício e qualidade como transformação. Mediante este contexto, Bertolin (2007, p. 311-312) considera a qualidade na educação superior no século XXI como um diferencial, a ser caracterizado como uma “[...] competitividade econômica e crescimento dos mercados e desenvolvimento sócio cultural e econômico sustentável assim como, coesão social e equidade”.

Outrossim, cabe considerar neste contexto, que a noção de qualidade no ensino superior segundo Morosini (2009) pode ser entendida sob três óticas, a saber:

- a) **Qualidade isomórfica** – processo de conjunto de fase que se dimensiona entre planejamento, ação, avaliação e promoção. A avaliação por ser um fator dominante baseia-se em três aspectos: a) metodologias que visam os princípios financeiros em que a qualidade é um substrato educativo; b) metodologias que visam credenciamento; c) programas de estudo que avaliam as instituições, caracterizando determinado padrão de qualidade de forma multidimensional que se diferencia em três fatores: qualidade pessoal, habilidade chave e metacognição.
- b) **Qualidade da especificidade** – processo em que a qualidade se encerra nas tendências e diversidades em que a internacionalização das concepções do processo de integração fortalecem “[...] princípios e ações para vencer os modelos e desafios de padrões insuficientes” (MOROSINI, 2009, p. 168).
- c) **Qualidade da equidade** – a qualidade educativa demanda da aplicabilidade, êxito ou fracasso das políticas públicas que congrega nove fatores-chave para a busca da qualidade como equidade: “[...] diversidade, autonomia escolar, currículo/ autonomia curricular, participação da comunidade educativa e gestão dos centros, direção escolar, professorado, avaliação e inovação e investigação educacionais”. (MOROSINI, 2009, p. 168).

Tem-se, portanto, a este entendimento, que os resultados da qualidade do ensino superior não dependem unicamente de fatores externos (etnia, gênero e origem), mas sim das ações do processo de ensino-aprendizagem como fator primordial a ser desenvolvido nas ações do fazer, o fazer com qualidade.

Metodologia ativa de aprendizagem – O que é

No contexto educacional do ensino superior, professor e aluno assumem papéis entrelaçados na construção do saber. O professor enquanto construtor da produção do conhecimento necessita ser um ‘orientador de estudos’ para transformar o aluno em um protagonista de sua própria aprendizagem e, por sua vez, o aluno necessita estar pré-disposto a se apropriar deste novo papel e ser proativo no processo de aquisição do saber.

Para dar sustentabilidade a apropriação do saber, Bastos (2006) apresenta uma conceituação em que a metodologia ativa de aprendizagem se caracteriza como processo interativo de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema. Desta forma, o professor propõe condições de desenvolver a capacidade de análise, apresentar soluções em consonância ao perfil psicossocial do aprendente.

A metodologia ativa, segundo o mesmo autor, baseia-se no formato de que o aluno ao utilizar ‘experiências reais ou simuladas’ tem capacidade de solucionar problemas advindo de atividades essenciais que se encontra inserido.

As estratégias que podem ser usadas pelos professores para promoção de atividades em ambientes de aprendizagem ativa, em sala de aula, segundo Bonwell e Eison (1991), se caracterizam: discussão para a formação profissional; trabalho em equipe – tarefas de colaboração entre o grupo; portfólio; ação comunitária; estudo de casos; debates referentes à atualidade; geração de ideias (*brainstorming*); construção

de mapas conceituais; modelagem e simulação de processos e sistemas; produção de sites ou redes sociais, assim como elaboração de pesquisa na área específica.

Desta forma, desenvolver atividades acadêmicas que promovam aprendizagem ativa requer que o professor promova reflexão sobre sua própria metodologia de ensino-aprendizagem.

Requisitos para a qualidade da metodologia ativa de aprendizagem na formação do administrador

A qualidade docente no ensino superior tem sido uma constante preocupação das instituições de ensino, pois se configura como um dos principais espaços de elaboração e construção do conhecimento para suprir as demandas do mercado de trabalho que se encontra competitivo e em transformação.

Nesta ótica, a prática docente perpassa pela qualificação profissional demandando do professor amplo domínio do conhecimento, que se sobrepõe às metodologias de ensino. A competência técnica do administrador decorre da competência de identificar os ativos intangíveis para transformá-los em práticas, capacitando o aluno para as mudanças dos processos e das necessidades no contexto da organização, entendendo o paradoxo entre o mercado e suas mudanças.

Considera-se também que o profissional docente deve instigar saberes que conduzam à transformação, preparando o profissional ao cumprimento de regulamentações, introduzindo-o a novas tecnologias para atender as variações do consumidor ou de seus parceiros. A prática gera as transformações de forma efetiva para a utilização de instrumentos que garantam um nível de competitividade atual e futuro.

Mediante este contexto, a qualidade na formação do administrador vai além do conhecimento tácito, pois este conhecimento deve se transformar em patrimônio intelectual, isto é, conhecimento explícito. A habilidade do saber fazer não é apenas de quem executa,

mas de quem está disposto à mudança de atitudes para alcançar o resultado final, transformando paradigmas.

Tratando-se do administrador, Abrileri (2011) destaca dez requisitos para a qualidade na formação deste profissional: 1) **Capacidade técnica específica** – aptidão para exercer as funções; 2) **Visão global** – compreensão do impacto de sua parte sobre o todo; 3) **Estar bem informado** – possibilidade de interação; 4) **Facilidade com tecnologia** – familiaridade e interação com as ferramentas de trabalho; 5) **Internet e redes sociais** – informação e resolução de problemas; 6) **Idiomas** – conhecimento e domínio de línguas estrangeiras; 7) **Educação continuada** – aprendizagem inter e intrapessoal; 8) **Trabalho voluntário** – ações de âmbito profissional voltadas ao amadurecimento próprio e de outrem; 9) **Elegância e cordialidade** – Maturidade, simpatia e afabilidade; 10) **Bons valores** – percepção e valorização das qualidades.

Levando em conta estas habilidades, Hipólito (2001, p. 81) ressalta que o administrador deve “[...] além de considerar o estoque de conhecimentos, habilidades e atitudes de um indivíduo, considera também resultados, produção e entrega decorrentes de sua mobilização, isto é, incorpora o valor adicionado pelo empregado ao negócio”.

Por assim dizer, o administrador será capaz de se transformar em um profissional que compreende as necessidades da organização, tendo visão do todo, como também abarca as relações humanas, o meio ambiente e o contexto social.

Portfólio e ação comunitária como metodologia ativa de aprendizagem no curso de Administração

Considerando os requisitos citados por Abrileri (2011) no que diz respeito à qualidade na formação de graduação em Administração na modalidade presencial, a utilização do portfólio e da ação comunitária como estratégia metodológica para melhorar a qualidade do desempenho do discente do ensino superior se caracteriza como um

instrumento que assegura a elaboração e construção do conhecimento intra e interpessoal.

A rigor, cabe considerar que o portfólio é um instrumento que provoca o envolvimento direto do sujeito na elaboração do conhecimento, pois, como diz Sá-Chaves (2000, p. 9 apud REZENDE, 2010, p. 30), este instrumento possibilita:

[...] refletir sobre as vantagens e sobre as limitações que a estratégia do portfólio reflexivo apresenta em múltiplos aspectos e dimensões da aprendizagem, enquanto construção dos conhecimentos e, desta, enquanto condição de desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes.

Entende-se que o portfólio é uma compilação de documentos e dados utilizados pelo acadêmico para registro e acompanhamento de sua evolução qualitativa das aprendizagens possibilitando demonstrar habilidades e competências específicas e autoavaliar a qualidade de sua produção.

O acompanhamento dos registros tanto para o professor como para o aluno irá mostrar pistas, evidências, fatos, procedimentos e atitudes desenvolvido por um período determinando.

Desta forma, o uso do portfólio em disciplinas no ensino superior de acordo com Rezende (2010) é o instrumento capaz de: a) dar visibilidade ao processo de autoavaliação; b) colaborar e propiciar o desenvolvimento da independência do acadêmico; c) promover intrínseca relação entre professor e aluno; d) corresponsabilizar os envolvidos no processo de aprendizagem; e) propositar a autoavaliação da aprendizagem; f) potencializar o uso de diversos saberes; g) ativar a autoaprendizagem.

Neste sentido, a importância do portfólio na educação superior brasileira, como destaca Hypóllito (1999), demanda reflexão do professor sobre a própria metodologia empregada no processo de ensino aprendido, afirmando ainda que:

É muito importante que o professor seja um profissional reflexivo, ou seja, esteja familiarizado com o conceito de reflexão que é condição *sine qua non* para a compreensão do valor dos portfólios, pois segundo Zeichner (1993), quem não reflete sobre o que faz acomoda-se, repete erros e não se mostra profissional (HYPÓLLITO, 1999, p. 292).

O portfólio permite acompanhar de diferentes formas o desenvolvimento do aluno por meio da análise, avaliação, execução, apresentação e ação em um determinado tempo e espaço. Esse acompanhamento ocorre a partir do momento em que o aluno revê seus trabalhos, cria procedimentos e atitudes que se tornarão estratégias para concretização de uma avaliação processual. Sendo assim, o portfólio é “[...] um artefato de aprendizagem em que se registra constantemente, a partir da pesquisa, uma seleção de amostras do trabalho, as dúvidas e as conquistas, o que leva à descoberta do mundo do conhecimento em sua complexidade” (REZENDE, 2010, p. 34).

A autora supracitada ressalta que o instrumento provoca uma ruptura do modelo técnico e quantitativo e avaliação para uma perspectiva reflexiva de meta avaliação, em que os demais estudantes participam do processo de forma interativa, multidimensional transitando em lugares significativos, oferecendo feedbacks e troca de opiniões.

A autoavaliação antevê a aprendizagem, pois orienta os aprendentes, dando ponto de referência e rumos a seguir. O sucesso da sua aplicabilidade em cursos de graduação depende do professor, e cabe ao aluno revisar seus trabalhos e avaliações, apontando os obstáculos e destacando as necessidades de aperfeiçoamento para criar a cultura de autoavaliação permanente – consequentemente, a reelaboração de conceitos, assim é maior a apropriação do conhecimento.

A prática comunitária se caracteriza pela ‘ação prática’ de responsabilidade com a comunidade, visando o favorecimento de um determinado grupo social em prol do fazer coletivo, a serviço do exercício de cidadania, na construção e respeito pela diversidade cultural e intelectual. Desenvolver ações na prática comunitária é trabalho

e aprendizado em equipe por evidenciar o fazer coletivo a serviço da aquisição e transmissão do conhecimento.

Sabbag (2007, p. 135) explica que ensinar a pensar é “[...] ensinar a criar, a perceber, a refletir, a comparar, a analisar, a sintetizar, a inferir e a concluir”. Logo, entende que ensinar a concluir envolve acrescentar ‘algo de si’ ao que foi aprendido, ou seja, ao aprender o educando retoma ao início da ‘espiral do conhecimento’ e cria um novo conhecimento.

Assumir a diversidade e o múltiplo é uma riqueza; a educação para o pluralismo promove um princípio ativo do enriquecimento cultural e cívico no qual, a diferença dos direitos é a abertura ao universal. A esse respeito, Delors (2000, p. 59) afirma que:

[...] contudo útil para ajudar os alunos a construir o seu próprio sistema de pensamento e de valores, livremente e com conhecimento de causa, sem ceder as influências dominantes e a adquirir, assim, maior maturidade e abertura de espírito. [...] as práticas escolares, é ao longo de toda a vida que a educação deve valorizar o pluralismo cultural apresentando-o como uma fonte de riqueza humana.

E,

A educação não deve contentar-se em reunir as pessoas, fazendo-as aderir a valores comuns forçados no passado. Deve, também, responder à questão: viver junto, com que finalidades, para fazer o que? E dar a cada um, ao longo de toda vida, a capacidade de participar, ativamente, num projeto de sociedade (DELORS, 2000, p. 60).

A prática comunitária é um aprendizado em equipe que promove saberes de forma coletiva, caracterizando-se mais corporalmente do que intelectualmente por desenvolver um fazer coletivo, ensinando a criar, a perceber de forma diferenciada o que foi aprendido, criando novos conhecimentos a partir da sintetização entre o aprendido, o vivenciado e o ensinado, pois o sujeito produz e transfere

o conhecimento criando possibilidades na promoção do bem-estar e evolução do indivíduo.

O cidadão é aquele que participa, tem relação com os fins aos quais os meios deverão servir. Sobre a relevância desta prática Demo (2000, p. 9) destaca que “[...] aprender a aprender e saber pensar, para intervir de modo inovador, são as habilidades indispensáveis do cidadão e do trabalhador moderno, para além de meros treinamentos, aulas, ensinios, instruções etc.”.

A prática comunitária se caracteriza como uma proposição da ação social por recomendar atividades práticas de caráter interdisciplinar visando: a) desenvolver o incentivo ao trabalho de grupo; b) interagir com trocas de experiências; c) conhecer a realidade social; d) promover a responsabilidade social; e) articular a formação profissional; f) diversificar ofertas educativas; g) preservar a coesão do conjunto social; h) instigar o saber fazer; i) fomentar forças que permitam compreender o mundo conferindo a liberdade de pensamento, sentimento e imaginação.

Aprendizagem em equipe e o alinhamento do grupo de pessoas têm um propósito comum: uma visão compartilhada na compreensão e complementação dos esforços comuns. O grupo causa e perde energia em seus esforços, porém a aprendizagem em equipe por meio da prática comunitária possui dimensões críticas as quais, segundo Senge (2009), são: a necessidade de pensar reflexivamente sobre os assuntos complexos, devendo aprender como se utiliza o potencial de muitas mentes e a dimensão que existe entre a necessidade de ação inovadora e coordenada para o desenvolvimento de uma confiança operacional onde cada membro permanece consciente dos outros membros de modo a complementar a ação dos outros. O papel dos membros das equipes é de estimular outras equipes a disseminarem práticas e habilidades de aprendizagem de forma mais ampla.

Nesta perspectiva, Freire (1996) reitera que o educador e educando criadores, na ação social, sejam: criadores, instigadores, inquietos, curiosos, insubmissos, humildes e persistentes, tendo a capacidade de decifrar a própria realidade do mundo onde vivem.

Portanto, o uso do portfólio e a prática comunitária promovem uma mudança no sujeito e na sociedade transformando e desvelando o ser humano no reconhecimento dos seus valores e posturas, para transformar as atividades de aprendizagem em que o conhecimento tácito se torne em explícito, como também o conhecimento, as habilidades e as competências sejam o eixo norteador da ação no fazer profissional.

Resultados

Inicialmente destaca-se que a disciplina de Competências Comunicativas – onde o portfólio foi adotado – em consonância com as demais deve agir de modo a criar homens e mulheres capazes de fazerem coisas novas, que sejam inovadores, criadores e descobridores, e não apenas repetir o que já está sendo feito. Busca-se, por meio do desenvolvimento das competências comunicativas de cada um, exercitar as mentes destes futuros profissionais da Administração para que quando no mercado de trabalho estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe. Logo, entende-se que competência é um atributo da cidadania, do sujeito consciente e organizado.

Com o emprego de cinco perguntas abertas, buscou-se saber se o educando era capaz de reconhecer o seu próprio desenvolvimento, sobretudo na arte de escrever. E em um segundo momento informações sobre a eficácia do portfólio na educação superior.

Sobre a primeira pergunta, que buscava **relacionar as dificuldades dos acadêmicos na execução do portfólio**, alguns fizeram questão de destacar suas dificuldades pessoais como a falta de tempo para estudo e não ter o costume de escrever redações, muito menos de ler textos. Com base nas respostas obtidas, se observa que o hábito de leitura e de escrita – ponto fundamental para se fazer cumprir o objetivo da disciplina – não é comum entre esta geração de universitários. Alguns reconhecem ser pouco criativos para criar textos, ou seja, evidencia-se mais uma vez aí a falta de exercício da mente.

A falta de hábito da leitura e, conseqüentemente, a dificuldade na escrita é destacada por muitos dos acadêmicos, o que evidencia uma lacuna aberta, não preenchida nas etapas anteriores do processo de ensino-aprendizagem. Constata-se também **que há dificuldades de todas as espécies**. Além dos problemas ortográficos e gramaticais, ao autoavaliarem suas trajetórias, os acadêmicos revelam a dificuldade do pensar e, além disso, de estruturarem suas ideias de forma coerente e clara. A causa desta ‘deficiência’ foi revelada pelo Entrevistado 3, que relatou estar **“muito tempo sem fazer uma redação”**.

A segunda pergunta proposta foi: **Qual a melhor parte do seu trabalho? Por quê?** Nesta questão, observou-se que a palavra ‘aprendizado’ se repete diversas vezes – o que traz à tona o significado e a utilidade do portfólio na educação superior, permitindo que o acadêmico o revise e seja capaz de comparar o que é com o que era; ou seja, que reconheça que a educação ainda acontece dentro das escolas, basta alimentar a memória: neste caso, o portfólio. Com esta ‘memória’ alimentada, fica mais fácil de os acadêmicos perceberem que aprenderam, mesmo que em pouco espaço de tempo e com muitas dificuldades. Percebeu-se que um acadêmico, ao revistar seu portfólio, constatou a sua evolução por meio do aprendizado, porém reconheceu a sua inconclusão, matéria-prima para o desenvolvimento contínuo do ser humano.

Quanto à percepção da inconclusão, observou-se na terceira pergunta quando se indagou **qual seria a pior parte da construção do portfólio**. Destaca-se aqui que, apesar de sempre cobrar a redação da primeira versão do texto em folha rascunho, em alguns exercícios, diante da quantidade de erros assinalados, foi incentivada a reescrita. Este ato, conforme Antunes (2003, p. 56),

[...] corresponde ao momento de análise do que foi escrito, para aquele que escreve confirmar se os objetivos foram cumpridos, se conseguiu a concentração temática desejada, se há coerência e clareza no desenvolvimento das ideias, se há encadeamento entre os vários segmentos do texto.

Dentre as dificuldades dos acadêmicos, aportam-se sobre a questão de interpretação de charges e/ou figuras, em um dos exercícios propostos cujo tema central foi uma charge do Calvin. No entanto, a palavra 'interpretação' fica evidente em várias argumentações sobre a principal dificuldade enfrentada pelo alunado. Outra dificuldade apontada é em questão às regras de pontuação do texto, mesmo em orações curtas; observou-se inclusive a dificuldade na colocação de vírgulas e até mesmo do ponto final.

A quarta questão se configurou em: **“Se fosse começar de novo, o que você não faria?”**. Evidencia-se aqui que alguns expressaram a palavra 'preguiça' em pensar e em redigir textos. As respostas a este questionamento mostram algumas características dos novos acadêmicos, as quais devem ser consideradas pelo corpo docente desta nova Era do Conhecimento e da Criatividade, desde o planejamento de suas aulas até a execução e avaliação.

Vencer essa preguiça de pensar evidenciada com o exercício proposto remete às palavras de Kramer (2003) e transforma-se em um desafio para os professores da educação superior fazer tanto da leitura quanto da escrita uma experiência prazerosa que desempenhe um importante papel na formação dos indivíduos. Afinal, como diz Freire (2005, p. 21), é por meio do hábito da leitura que o homem pode tomar consciência das suas necessidades (autoeducar-se), promovendo a sua transformação e a do mundo “em torno da importância do ato de ler, que implica sempre percepção crítica, interpretação e ‘re-escrita’ do lido”.

Outra questão ressaltada pelos acadêmicos é a administração da falta de tempo, bem como a falta de concentração e de capacidade de análise, o que reforça as questões evidenciadas anteriormente de que, o alunado, não tem o hábito do pensar, interpretar e ler, logo nem de escrever.

Por fim, a última pergunta provocou uma auto avaliação dos acadêmicos durante o período estudado interrogando: **“Como você avalia a experiência de auto avaliar o seu desempenho e que nota você se daria?”**. Esta questão é resumida com a seguinte resposta:

E19: *Devia ter estudado mais...*

Ter te amado mais, ter chorado por você...

Devia ter arriscado mais, ter escrito mais, ter feito o que eu devia fazer...

Queria ter aceitado mais, a Natália como ela é...

O acaso vai me proteger enquanto eu... andar distraída!

Ressalta-se aqui que o Entrevistado 19, desde o primeiro exercício, ousou em poupar palavras e linhas, construindo textos dissertativos-argumentativos em poucas linhas, sem muita coesão e a clareza de ideias exigida. Logo, foi na autoavaliação proposta que ele percebeu suas fragilidades, no entanto foi criativo na resposta.

Esta situação remete às palavras de Bagno (2003), o qual afirma que muitas vezes nas redações escolares o acadêmico é inibido de se expressar com criatividade, pois as normas da escrita se sobressaem acima do conteúdo, enquanto deveriam servir de apoio à boa escrita. Para ele, um texto impecável na forma não quer dizer que seja excelente em conteúdo e desencadeamento de ideias: "Isso que é educar: dar voz ao outro, encorajá-lo a manifestar-se... Sem isso, não é de admirar que a atividade de redação seja tão problemática na escola" (BAGNO, 2003, p. 139).

Neste sentido, com esta metodologia ativa de aprendizagem se trabalhou para desenvolver a independência dos estudantes, ensinando-os, por meio da análise dos trabalhos realizados no período e a serem responsáveis pelo próprio aprendizado. Diante do exposto, esta experiência, além de compartilhar um novo olhar nas atividades docentes, teve como proposta principal buscar saber quais as contribuições do portfólio para o ensino de Administração.

Quanto à outra metodologia utilizada, a prática comunitária, verifica-se que a maior dificuldade encontrada pelos acadêmicos para a realização da atividade foi tanto a incompatibilidade de horários entre os integrantes da equipe quanto o pouco tempo disponibilizado pelas instituições filantrópicas para que executassem a tarefa. Observa-se que,

embora tenham destacado o pouco tempo para a execução da tarefa, foi vivido intensamente pelos acadêmicos os quais reconheceram ter tido um **“aprendizado para a vida toda”** pelo fato de conviverem com seres humanos desconhecidos e excluídos por muitos.

Outro problema evidenciado por um dos líderes das equipes foi a desunião do grupo e as intrigas entre eles na realização da atividade, evidenciando as dificuldades que o alunado tem em realizar trabalhos em grupo.

Também entre as fragilidades, identificou-se a falta de iniciativa, de comprometimento e de interesse por parte de alguns membros participantes. Percebeu-se que alguns acadêmicos só encontraram o significado da atividade proposta depois de sua execução, ou seja, a prática, o contato com as camadas sociais mais necessitadas que estão além dos muros da Academia, permitindo-lhe fazer uma reflexão de seus próprios (pre)conceitos e (re)significar o seu papel enquanto cidadão. Nota-se que foi nesta relação direta com um ‘público estranho’ que foram capazes de reconhecerem que é possível aprender e mudar seus próprios paradigmas.

Ainda sobre as fragilidades apontadas, destacam-se as que estão diretamente ligadas com o exercício da futura profissão, como: a incapacidade de lidar com imprevistos, ineficiência no cumprimento das tarefas, irresponsabilidade de alguns, problemas de comunicação entre os membros da equipe, falta de planejamento e organização, a necessidade de substituírem o líder pela falta de proatividade.

Se de um lado viu-se um número significativo de líderes apontarem a desunião e as intrigas entre os membros da equipe, contraditoriamente, de outro, verifica-se que para alguns a união do grupo para o cumprimento da tarefa proposta foi uma das maiores potencialidades, porém o item que mais foi destacado se configurou na percepção da responsabilidade, da dedicação e do comprometimento de todos. Desta forma, vê-se que as fragilidades apontadas pelos líderes, principalmente nas etapas de planejamento e organização da atividade, foram superadas durante a sua execução.

Dentre outras potencialidades de maior destaque estão o trabalho em equipe, a organização, o companheirismo, o respeito e a compreensão entre os integrantes. Evidencia-se também que a metodologia utilizada causou uma espécie de choque nos educandos quando se depararam com a realidade vivida por indivíduos que muitas vezes passam a ser invisíveis diante da própria sociedade onde vivem, inclusive do meio acadêmico que se perde em uma série de conceitos e reprodução de velhas técnicas esquecendo-se de investir na área social, bem como na formação de profissionais mais humanos. O relato transcrito abaixo deixa evidente esta ‘situação’ de experiência vivida pelos acadêmicos e chama-se atenção ao termo ‘amadurecimento’ de suas expectativas quanto à profissão escolhida.

L8: Esta ação promovida e incentivada pela [...] fez com que pudéssemos conhecer a realidade de uma instituição que muitos dos integrantes não sabiam sequer que existia. Referida atividade certamente **nos fez acordar** para algo que nunca havia passado pela cabeça, de que, talvez, um dia possa ser nosso futuro. A **experiência é chocante**, mas de muita valia para com cidadãos de uma comunidade e, também para como acadêmicos, pois, como futuros administradores, teremos que lidar com situações que fogem ao controle ou até mesmo ao planejamento, onde teremos que ser **muito mais seres humanos** na essência da palavra, para conseguirmos seguir adiante e achar uma solução. [...] vimos que nem sempre podemos calcular a dificuldade de solucionar um problema. Isso certamente **amadureceu nossas expectativas em relação à profissão**, pois gerir pessoas é muito mais complexo e delicado que algum pensamento que pudéssemos ter tido até o momento. Mas, ao mesmo tempo, nos fez ter mais certeza do curso que escolhemos e do futuro que queremos (ênfases nossos).

A despeito se percebe que a ação proposta contribuiu para que o alunado aflorasse o espírito solidário e comunitário, próprio dos seres humanos contribuindo para que vencessem os velhos paradigmas ainda resquícios da Revolução Industrial e percebessem que os profissionais

deste século necessitam de uma visão mais sistêmica e generalista, que vença o individualismo.

O Líder 10, quanto à questão de dignidade, descreve que os acadêmicos, encarcerados em suas atividades profissionais, familiares e educativas, muitas vezes não se dão conta da realidade de um mundo indigno que está tão próximo e que deles espera uma resposta.

O último relato que integra o presente estudo diz que:

L12: Para o grupo mais que uma nova experiência foi também uma **grande lição de vida**. É preciso um **despertar para esse tipo de trabalho voluntário**, existem vidas precisando de um pouco de carinho, atenção, abraços! Essa visita ao asilo nos fez enxergar uma realidade que muitos desconhecem. Nem sequer nos damos conta de que, um dia, poderemos estar na mesma situação que eles, debilitados, sozinhos, abandonados, com necessidades especiais. A ida ao asilo foi muito gratificante e ao mesmo tempo triste, mas, de uma coisa temos certeza: precisamos voltar mais vezes naquele lugar e incentivar outras pessoas a visitarem instituições como essa (ênfases nossos).

Este relato remete às palavras de Fáveri (2014, p. 103), o qual afirma que a educação tem o papel de construir uma visão holística, ou seja, deve despertar no educando processos “[...] lógicos e sentimentais na formação do pensar a fim de construir uma visão de totalidade de si e do mundo, pelo processo de transmitir os saberes e as ciências”. O que o autor destaca e que se evidencia nestes relatos é que o sentir aguça a sensibilidade, enquanto o pensar lógico aguça a capacidade de raciocínio; logo ciência e vida são duas dimensões de um mesmo processo humano de existir.

Considerações finais

Este artigo foi capaz de evidenciar que as metodologias ativas de aprendizagem contribuem significativamente para a qualidade do

ensino superior brasileiro, inclusive para o ensino da Administração, e com ele se entende que a educação superior que verdadeiramente aprende não promove simplesmente o adestramento da classe trabalhadora, mas torna seu público/alunos capazes e sabedores de práticas socioeducacionais concretas, eficientes e eficazes, afinal se sabe que aprender não significa apenas adquirir conhecimento, mas sim expandir a capacidade de produzir os resultados desejados para a vida.

Entendendo o portfólio como uma das metodologias ativas a ser resgatada pelo ensino superior, o presente estudo revelou que a experiência com a utilização dele foi de grande valia para os acadêmicos que, por meio da autoavaliação, foram capazes de identificar as próprias áreas onde deveriam investir. A partir desta análise, é possível concluir que foram capazes de relacionar a futura profissão com a arte de ver, escrever, pensar, interpretar, correlacionar, dentre outros aspectos. Logo, o uso de diferentes estratégias de estudo fez com que os acadêmicos reconhecessem o significado e a importância da disciplina, desvinculando a ideia de que aula de produção textual sempre é 'chata' e cansativa.

Há também de se ressaltar que nesta experiência muitos acadêmicos perceberam sua própria 'inconclusão', sobretudo com as dificuldades que possuem em ler, interpretar, repassar informações e pensar. Logo, a importância de exercitar essas habilidades foi compreendida pelos futuros administradores e entendida como uma oportunidade de se diferenciar dos concorrentes que se deparam com exigências cada vez maiores.

Referindo-se à prática comunitária como uma metodologia ativa, pode-se concluir que diante das potencialidades e das fragilidades por eles expostas o fato de desafiar os acadêmicos do ensino superior a irem além dos muros da Academia contribui para o exercício pleno de uma formação profissional encorajadora para que o próprio alunado tome iniciativas desenvolvendo o intercâmbio de experiências e ideias por meio de ações efetivamente realizáveis.

Como educadores, constatou-se que, ao propor atividades desta envergadura, o professor do ensino superior brasileiro pode se livrar

das amarras e até mesmo do status de detentor do conhecimento para contribuir diretamente aos deveres da solidariedade encontrando nas ciências sociais aplicadas uma oportunidade para o comprometimento com a conscientização da solidariedade local.

De maneira geral, a aplicação desta metodologia ativa de aprendizagem, ao mesmo tempo que desafiou os acadêmicos a desenvolverem habilidades de relacionamento interpessoal, liderança, planejamento, organização, execução e avaliação, os fez se reconhecerem como seres mais humanos acendendo na esperança dos educadores o nascimento de um 'homem amigo do homem', para que ao tomar conta das organizações empresariais abraça corações desta e de futuras gerações por meio de ações diferenciadas e com intencionalidade comunitária.

Essas considerações levam a entender que aprendizagem é conexão e que, nesta nova era, o ensino superior não pode continuar sendo tratado como uma coisa, um objeto, desconectado de outras formas de conhecimento e do indivíduo. É preciso entender que todos os aprendizes constroem o conhecimento a partir de uma estrutura interior de experiências, desejos, aptidões, crenças, valores, propósitos individuais e sociais.

Por fim, o relato destas duas experiências não tem a pretensão de se mostrar como o único caminho a ser seguido, porém se espera que seja a oportunidade para a discussão de novos rumos a serem dados ao ensino superior brasileiro que, conforme estudado, cada vez mais está forçado a garantir a plena qualidade do ensino que se dispõe a oferecer.

Referências

ABRILERI, M. **10 qualidades indispensáveis para um bom profissional**. 2011. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/noticias/carreira/10-qualidades-indispensaveis-para-um-bom-profissional/44068/>> Acesso em: 15 nov. 2014.

ANTUNES, I. **Aulas de português: encontros e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 27. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

BASTOS, C. C. **Metodologias ativas**. 2006. Disponível em: <<http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>>. Acesso em: 25 out. 2014.

BEUREN, M. I. et al. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

BERTOLIN, J. C. G. Indicadores em nível de sistema para avaliar o desenvolvimento e a qualidade da educação superior brasileira. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 12, n. 2, p. 309-331, 2007.

BONWELL, C. C.; EISON, J. A. **Active learning: creating excitement in the classroom**. Washington, DC: Eric Digests, 1991. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED340272.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2014.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DEMO, P. **Educação, avaliação qualitativa e inovação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2000.

FÁVERI, J. E. de. **Filosofia da educação: o fundamento da prática de docência comprometida e transformadora**. Blumenau: Nova Letra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005

HIPÓLITO, J. A. M. Tendências no campo da remuneração para o novo milênio. In: DUTRA, J. S. **Gestão por competências**. São Paulo: Gente, 2001.

HYPÓLLITO, D. O uso do portfólio, a reflexão e a avaliação. **Revista Conceitos, Polêmicas e Controvérsias**, v. 5, n. 19, p.291-292. 1999. Disponível em: <http://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos_academicos/291_19.pdf>. Acesso em: 27 maio 2013.

KRAMER, S. Escrita, experiência e formação: múltiplas possibilidades de criação escrita. In: YUNES, E. **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003.

MOROSINI, M. C. Qualidade na educação superior: tendências do século. **Revista Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 43. 2009.

REZENDE, M. A. R. **A relação pedagógica e a avaliação no espelho do portfólio**: memórias docente e discente. 2010. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-87YPQC>>. Acesso em: 11 nov. 2014.

SABBAG, P. Y. **Espiraís do conhecimento**: ativando indivíduos, grupos e organizações. São Paulo: Saraiva, 2007.

SENGE, P. M. **A quinta disciplina**: arte e prática da organização de aprendizagem. 25. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2009.

WATTY, K. Quality in accounting education: what say the academics? **Quality Assurance in Education**, Austrália, v. 13, n. 2, p. 120-131. 2005.